



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Artes – IdA

Departamento de Artes Cênicas – CEN

Luiza Veloso Evangelista

Avaliação em Artes Cênicas:

Uma experiência no Ensino Médio

BRASÍLIA – DF

2019

Luiza Veloso Evangelista

Avaliação em Artes Cênicas:
Uma experiência no Ensino Médio

Trabalho de Conclusão de Curso a ser apresentado ao Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Artes Cênicas, sob orientação da professora Dr.^a Ângela Barcellos Coelho Café.

BRASÍLIA-DF

2019

LUIZA VELOSO EVANGELISTA

Avaliação em Artes Cênicas:

Uma experiência no Ensino Médio

Trabalho de Conclusão de Curso a ser apresentado ao Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Artes Cênicas.

Aprovado em _/_/_

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr.^a Ângela Barcellos Coelho Café
(CEN/UnB)

Prof^a. Dr.^a Lidia Olinto do Valle Silva
(CEN/UnB)

Prof. Dr. Tiago Elias Mundim
(CEN/Unb)

Dedico a todas e todos aqueles que acreditam que através da educação, mudaremos o mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a criança Luíza Veloso, as suas pernas velozes, e seu coração de melão. Por hoje sorrir comigo, em mais um fim de ciclo.

Agradeço a minha família pelo apoio e suporte. A minha mãe Domingas, pela compreensão e discernimento. Ao meu pai Josimar, por sua bondade, gracinhas e sua dedicação. A minha irmã Marina, por ser minha amiga, me apoiar e por me incentivar de diversas maneiras.

A Isla Sayara, meu grande amor, que esteve presente em toda a minha jornada como universitária, agradeço imensamente por acreditar em mim, mais do que eu mesma.

Agradeço ao universo, que cruzou o meu caminho com o grande Danilo Andrade, parceiro de profissão, de palco e da vida. Sou grata por compartilhar comigo loucuras, pensamentos, processos, ensaios, aulas e amizade. E por me ajudar todos os dias – mesmo que sem intenção – a chegar até esse momento.

As mulheres, que puderam também me acompanhar nessa jornada, Duda Lins e Cintia Clara, que caminham perto de mim a muito tempo, antes mesmo da universidade. Apesar de consideráveis afastamentos, consequências da vida adulta, hoje, podemos caminhar juntas.

As amigas e amigos, encontrados no caminho, Jemima Bracho, Tainá Cary, Emily Wanzeller, Samla Alves, Gabriel Gouvêa, Alexandre El Afiouni, Ana Carolina, Thaiane Abel, e Jessica Laranja, presentes que a arte e a educação trouxeram para mim, as quais tive o prazer de trabalhar e estar em comunhão nesse trajeto.

Agradecimentos especiais a Ana Luíza Câmara, que com extrema paciência, me ajudou de formas incalculáveis no processo desse trabalho. Por ter tentado a todo custo, apaziguar minhas inimizades com as vírgulas, e por me permitir ver o quão bondoso e generoso é o seu coração.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por proporcionar a oportunidade de participar do programa de Residência Pedagógica conforme processo de nº. 23038.001459/2018-36. Assim pude vivenciar essa experiência com amigos que serão grandes aliados de profissão, a Octávio Vilaronga, Mariane Mendonça, Ana Vitória Rabelo, Mari Munaretto, Gabriel Valls, e Cláudio Henri.

Aos mestres, que passaram por minha jornada. A Carmen Suhel, por ter concedido tanto espaço em sua sala de aula. Ao Luiz Carlos Laranjeiras, que de uma forma incrível, concedeu tijolos que servem de alicerce no meu fazer artístico educacional. MAIS ARTE, ANTES QUE SEJA TARDE!.

A minha mestra, Ângela Café, e a sua incansável saga em busca da autonomia. Aos seus inúmeros questionamentos que carrego pra casa, e me pego pensando no meio da rua. Por me incentivar a não ter medo de perguntar e errar, por todo afeto e compreensão.

Enfim, agradeço a todos e todas que de certa forma influenciaram na minha trajetória até aqui.

RESUMO

Este trabalho abarca questões no âmbito do ensino das artes cênicas na educação básica do Distrito Federal, mais especificamente, na área da avaliação. Traz relatos pessoais a respeito de uma investigação sobre metodologias de avaliação em sala de aula, e como reverberam na formação dos estudantes. A metodologia utilizada baseia-se em registros etnográficos desenvolvidos durante o Programa de Residência Pedagógica, realizada no período de Janeiro de 2019 à Novembro de 2019. Por fim, a avaliação é identificada como grande aliada da educação, e do ensino das artes cênicas, contribuindo para a emancipação pessoal dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Artes Cênicas; Educação Básica.

RESUMEN

Esta investigación propone observar algunas cuestiones de la enseñanza de las artes escénicas en la educación básica del Distrito Federal, Brasil. El foco principal del trabajo es el proceso de evaluación. Hay testimonios que exponen las metodologías de evaluación usadas en el aula y cómo influyen en la formación de los estudiantes. La investigación y su metodología se basan en registros etnográficos recogidos durante el Programa de Residencia Pedagógica, que se ha realizado entre enero y noviembre del 2019. Por fin, la evaluación se muestra como una gran aliada de la educación, y de la enseñanza de las artes escénicas, que contribuye en la emancipación personal de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Evaluación; Artes Escénicas; Educación básica.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DF	Distrito Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PNE	Plano Nacional de Educação
PAS	Programa de Avaliação Seriada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 - DIÁLOGOS	17
Máquina escola.....	17
Errei, e agora?.....	21
Relações dos sujeitos de aprendizagem.....	25
CAPÍTULO 2 - CONTATO IMEDIATO DE QUARTO GRAU	29
Início da Jornada	29
CAPÍTULO 3 - CONTATO IMEDIATO DE QUINTO GRAU	35
Plano de Ação.....	35
A tripulante	39
O tripulante	41
Os tripulantes.....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47
APÊNDICES	48
PLANO DE AULA 1	49
PLANO DE AULA 2	51
PLANO DE AULA 3	52
PLANO DE AULA 4	53
ROTEIRO DE ENTREVISTA	53

INTRODUÇÃO

Passsei 12 anos da minha vida estudando na mesma escola, do ensino fundamental ao ensino médio. A escola é localizada na Ceilândia - Distrito Federal (DF), local onde moro. Por ser uma instituição filantrópica, a família dos estudantes não possui nenhum gasto com mensalidades, materiais, uniforme ou alimentação. A escola disponibiliza tudo para o aluno e por isso suas vagas são bastante concorridas pela comunidade.

A escola era constantemente comparada pela comunidade com as escolas públicas. Creio que essa comparação advinha da inexistência de cobranças financeiras, sendo bastante elogiada quanto ao seu ensino, à ótima estrutura física, aos seus recursos, e por não ter problema com a falta de professores.

Desde antes de ingressar na escola, os alunos passam por processos de seleção. O processo de escolha dos estudantes, na época, começava por uma distribuição de senhas limitadas aos interessados. Meus pais chegaram na escola ainda de madrugada para garantir lugar em uma fila para conseguir uma senha, depois disso eles preencheram um formulário que pedia informações detalhadas, como renda familiar, eletrodomésticos que possuíamos, como era a arquitetura da casa, se possuíamos algum automóvel, etc.

Após o preenchimento das fichas, ocorriam visitas surpresas nas casas dos candidatos para a verificação da veracidade das informações registradas na ficha. Depois da visita, saiu uma lista com o nome dos alunos selecionados. Eu tinha sido selecionada e fui chamada para realizar uma 'provinha' de nivelamento, que definiria para qual série eu seria encaminhada. Foi informado aos meus pais que o aluno não precisava saber escrever e que os pais não precisavam se preocupar, pois as vagas de todos já estavam garantidas.

Na época, eu tinha 6 anos e minha única experiência escolar havia sido de um ano no jardim de infância em uma escola pública, mas a ideia de prova já me assustava. Esse é o primeiro momento que consigo me recordar do meu contato com uma prova, de estar ciente que estava passando por um processo de avaliação. Lembro-me bem de um momento da 'provinha' onde pediram para gente escrever a palavra: "formiga". Nesse instante, eu me desesperei e pensei que, se não conseguisse escrever, perderia a minha vaga. Dessa forma, acabei copiando de um colega ao lado a escrita, em nenhum momento haviam me explicado o motivo dessa prova, somente anos depois vim descobrir.

No decorrer da minha passagem acadêmica até o final do fundamental 1, fui considerada uma boa aluna, uma boa aluna nos parâmetros classificatórios, uma boa aluna que tem notas consideradas boas, acima da média. Na época, a média que um aluno deveria alcançar para que não fosse reprovado era 6, um ponto acima da média das escolas públicas. Esse um ponto a mais determinava os alunos que o alcançavam como melhores.

Fora provocações e comparações dos próprios alunos, eu não costumava me importar tanto com minhas notas, até porque eram boas. Foi apenas quando surgiu um novo método de bonificar bons alunos, além de elogios, que comecei a sentir algo diferente. “O aluno destaque” chegou como um título aos alunos que se destacavam no semestre letivo. Esse destaque se dava de acordo com o comportamento que cada aluno apresentava e, principalmente, com às notas que tirava nas avaliações, sendo que os alunos escolhidos tinham seus nomes destacados no mural de cada sala de aula.

Não me recordo de alguma vez ter sido escolhida, mas me lembro bem de ter me sentido mal algumas vezes por não ter ganhado. Mesmo tendo notas boas e comportamentos dentro do esperado pela escola, eu não tinha sido boa o suficiente. O prêmio de aluno destaque passou a ser o mais importante, o objetivo a se alcançar, uma competição, e um motivo claro para frustração da maioria dos alunos.

Ser um aluno “mediano” era constantemente comentário de professores para ofender os alunos. E eu passei a me reconhecer nesse lugar, uma aluna que nunca era suficiente, e que o suficiente era ser destaque. Um dia, eu e meus pais fomos chamados para uma reunião com uma empresa de venda de enciclopédias e no meio da conversa, a moça me perguntou quem dos meus colegas de sala de aula eu gostaria de ser. Depois de pensar um pouco, eu disse o nome de um colega que sempre era o aluno destaque. A moça complementou dizendo que, adquirindo aquelas enciclopédias, eu ficaria mais inteligente e poderia ser como ele. Minha mãe se mostrou muito incomodada com essa situação e depois que fomos embora ela me disse: “Você não precisa ser aluna destaque para ser mais inteligente, você não precisa querer ser alguém, você é inteligente e já é alguém.”

Mães e suas capacidades de discernimento maiores e mais simples do que todo um sistema. Sou grata por ter pais que me mostraram e mostram caminhos para além de uma estrada já marcada, e penso sobre a simplicidade desse ato e em como reverbera em mim até hoje. Como seria, então, se eu tivesse ao longo da minha jornada acadêmica na educação básica sido apresentada a esses outros caminhos pelos professores e pela escola?

A heteronomia do estudante é concretizada quando toda a sociedade encara e discursa sobre a escola enquanto um serviço que serve apenas como um mecanismo do mercado de trabalho, como uma fábrica de alunos ideais que serão futuramente trabalhadores ideais, e se não alcançamos as notas estabelecidas, se não formos bem nas avaliações, isso significa que não seremos nada. Os alunos são colocados no caminho em busca sempre e exclusivamente de ser igual ao aluno destaque.

Uma das funções da escola que é prevista pela Lei de Diretrizes e Base (LDB), pela Base nacional comum curricular (BNCC) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE) é a de formação para o exercício autônomo da cidadania, prevista inclusive pela Constituição Federal.

Teoricamente, essa função, me atrevo a dizer, seria a mais importante quando falamos de educação, se de fato a conquista da cidadania tivesse garantido direitos civis, políticos e sociais a todos. A herança do Brasil colônia e todo o percurso histórico, principalmente a escravidão no país, ainda refletem uma imagem de incompletude no exercício da cidadania (CARVALHO¹, 2001).

O básico dos direitos civis e sociais não são assegurados a toda a população e, consequentemente, quando não se leva em consideração a desigualdade social, há um equívoco no qual se confunde privilégios com direitos. Portanto o foco no exercício autônomo da cidadania, embora, a meu ver, seja de extrema importância, se torna ambíguo quando colocado em reflexão.

A lógica de mercado do trabalho dentro das escolas enraíza a ideia de que sem resultados concretos não se consegue alcançar os objetivos do ensino. Dessa forma, a escola passa a ser um caminho único e exclusivo para o encontro de um diploma.

Mas o que são esses resultados? Me recorro de sempre ouvir de professores a frase: “Você acha suficiente ser um aluno mediano?”, “Você quer ser sempre uma aluna mediana na sua vida?”, diziam isso para todos os alunos que não tinham notas ruins, mas também não tinham notas excelentes, o que importava sempre era a nota final no boletim, um resultado final. Todo o sistema escolar converge para as chamadas avaliações que são traduzidas em números, o educando está sempre se preparando para realizá-las.

¹ José Murilo de Carvalho, natural de Minas Gerais, é cientista político e historiador, membro da Academia Brasileira de Letras.

O ato de avaliar o aluno para que decida se ele está apto ou não, para que ‘passe a diante’, para que ele possa avançar de série escolar, acaba sendo o alicerce da estrutura de ensino. Quando só se pensa em ‘passar adiante’, temos muitos mecanismos que atendem a essa função e que funcionam muito bem, mas que para atender às exigências do convívio social e o real objetivo da educação escolar são ineficazes.

Dessa forma, os resultados do sistema avaliativo vigente nas escolas de ensino básico passam a influenciar na identidade dos indivíduos, classificando-os como alunos medianos, ou outra nomenclatura, e não um aluno que conseguiu aprender o necessário à sua maneira.

A passagem pelo sistema escolar serve de muita influência no desenvolvimento da identidade do aluno, e estar dentro desse sistema nos molda em suas formas. Por ser uma atribuição cultural, as nomeações de identidade se baseiam em um contexto específico, com significados e representações próprias (LOURO², 2000). A identidade dos indivíduos que deveria influenciar a avaliação e não o contrário.

Enquanto o **direito** de estudar for encarado como **obrigação** de estudar pela sociedade, a conquista da emancipação pessoal dos educandos, por meio da educação, é comprometida por determinados processos avaliativos.

Recordo-me de outra situação, em minha antiga escola, que me causou revolta e angústia quanto ao assunto: a escola recebia ingressos para o espetáculo do *Cirque du Soleil* quando vinha à Brasília. Alguns alunos eram escolhidos para assistir ao espetáculo, dentre os melhores alunos; esses classificados por suas notas e comportamentos. Sempre achei injusta essa seleção e, por anos seguidos, os mesmos alunos eram escolhidos e essa situação se tornou mais uma ferramenta de ameaça dos professores.

Os próprios educadores também se tornam vítimas desse sistema no qual, a escola cobra resultados numéricos dos professores, e os professores cobram dos alunos. Um professor que não tem em sua turma bons resultados é julgado pela escola, pelos pais e pela comunidade. Devemos pensar nos atos e estratégias enquanto professores que detêm em suas mãos a responsabilidade da mediação dos educandos com sua formação e a formação de si mesmo dentro de suas salas de aula.

² Guacira Lopes Louro, é doutora em educação e professora titular aposentada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Nesses casos citados, a avaliação tem sido utilizada de modo que acaba servindo como forma de despotismo e de punição. Além dessas situações específicas, me vi por esses 12 anos cercada de comentários ameaçadores e manipulações psicológicas quanto à cobrança de resultados nas provas, situações infelizmente comuns na maioria das escolas sejam elas públicas ou privadas.

Quando ingressei na Universidade de Brasília em 2015 no curso de artes cênicas, me deparei com outro sistema de notas: as menções. Essas funcionam com o sistema de letras as quais representam os rendimentos dos estudantes: SS equivale a notas de 9 a 10; MS equivale a notas de 7 a 8,9; MM equivale a notas de 5 a 6,9; MI equivale a notas de 3 a 4,9 II equivale a notas de 1 a 2,9; e SR equivale a nota 0 sem rendimento. Apesar de não lidar diretamente com números, ainda é um sistema classificatório disfarçado com letras, mas que conserva a correspondência numérica.

Meu olhar mais atento para a avaliação se deu quando de fato estive em sala de aula, como educadora no ensino médio. Como pensar uma verdadeira avaliação da aprendizagem nas artes cênicas, dentro do sistema educacional que temos atualmente, e sua influência na formação integral dos alunos?

Nesse trabalho, trago relatos de vivências em sala de aula e diálogos com autores que refletem sobre a avaliação. Utilizei a metodologia de pesquisa qualitativa etnográfica em educação

[...] a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e **não sua testagem**.[...] um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados (ANDRÉ³, 2012, p.28-30, grifo nosso).

De forma estrutural, a pesquisa se deu pela linha de investigação da pesquisação, que de acordo com Serrano (1994) “diversos autores reconhecem Kurt Lewin⁴ como o criador dessa linha de investigação [...] pretendia, com esse tipo de pesquisa, investigar as relações sociais e conseguir mudanças em atitudes e comportamentos dos indivíduos” (apud ANDRÉ, 2012, p.31).

Levando em consideração que a avaliação desses dados aconteceram de forma crítica e reflexiva, e com o foco principal no processo, a pesquisa realizada seguiu os traços essenciais

³ Marli Eliza Dalmazio Afonso de André, é mestra em educação e doutora em psicologia da educação. Atualmente é professora Titular aposentada da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

⁴ Kurt Lewin foi um psicólogo alemão, criador da teoria de campo.

da pesquisação, os quais são “análise, coleta de dados e conceituação dos problemas; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la” (ANDRÉ, 2012, p.31)

Como um dos elementos principais, desenvolvi com os alunos o que chamei de ‘aulaformance’ - junção da palavra ‘aula’ com ‘performance’ - termo recorrente nesse trabalho. Os momentos de aulaformance serviram como fonte fundamental na coleta de informações a respeito do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

No primeiro capítulo, abro um diálogo com autores que tratam da avaliação, trazendo reflexões e interpretações pessoais a respeito.

No segundo capítulo, falo sobre meu primeiro contato e experiência na educação básica, em uma escola pública. Relato também um trabalho que desenvolvi com os alunos e meus primeiros questionamentos como educadora a respeito da avaliação.

Enfim, no terceiro capítulo, relato minha vivência a partir desse plano de ação elaborado. Em todo texto, trarei questionamentos que por vezes não serão respondidos. Este trabalho, como observação da avaliação da aprendizagem, não pretende trazer respostas e métodos avaliativos únicos e certos, mas sim de relatar o meu trajeto questionador até aqui.

CAPÍTULO 1 - DIÁLOGOS

Máquina escola

Em minhas primeiras experiências como educadora não tive de lidar – pelo menos não de forma consciente – com a avaliação de alunos. De maneira que experimentei várias situações de sala de aula, mas a responsabilidade não era totalmente minha. Consequentemente não precisava pensar nos significados e reverberações advindas das avaliações comumente aplicadas nas escolas.

Em minha jornada, em um momento específico, percebi a importância de falar sobre processos avaliativos no ensino das artes cênicas, visto que se trata de um tema responsável por muitos desdobramentos. Portanto, antes de relatar essa trajetória, irei dialogar com quem já discute essa questão a mais tempo, ou seja, buscar um corpus teórico para fundamentar minha prática.

O sistema educacional atual funciona de forma sistemática e utiliza registros precisos e fixos para verificar o rendimento escolar, considerando ser um jeito prático e objetivo de se demonstrar resultados da aprendizagem. Deduz-se, então, que se o aluno aprendeu, logo, suas notas serão altas, mas se não aprendeu, suas notas serão baixas. Dessa forma, os resultados dessas verificações, obtidos através de provas, trabalhos etc, são super valorados pelos alunos, pelos professores, e pela sociedade, de maneira que tirar uma nota alta na escola se torna o objetivo dos estudantes e o foco principal dos professores para com seus alunos, independente da formação que essa pessoa receba.

A respeito da avaliação, minha posição se alinha ao que diz Vilas Boas⁵

A avaliação é vista, então, como uma grande aliada do aluno e do professor. Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção. Avalia-se para promover a aprendizagem do aluno. [...] aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre ajudando a aprendizagem (2004, p.29).

⁵ Benigna Maria De Freitas Villas Boas, é normalista e pedagoga. Pesquisadora em avaliação, atualmente é professora colaboradora do programa de pós-graduação em educação da Universidade de Brasília.

Se o que é realizado nas escolas não é avaliação, então, posso dizer que é uma verificação da aprendizagem, e é através dela que se determina as notas dos alunos.

Porém, as notas alcançadas por meio da verificação não garantem a aprendizagem. Tendo em vista uma diferenciação entre o termo avaliação e verificação, como diz Luckesi⁶

A verificação é uma ação que "congela" o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. [...] Este fato fica patente ao observarmos que os resultados da aprendizagem usualmente têm a função de estabelecer uma classificação do educando, expressa em sua aprovação ou reprovação. O uso dos resultados encerra-se na obtenção e registro da configuração da aprendizagem do educando, nada decorrendo daí (2008, p.76, aspas do autor).

A verificação da aprendizagem escolar, tem como base a testagem dos estudantes, por meio da execução de provas e exames, que por sua vez estão atrás de **respostas corretas** e pré-estabelecidas para as perguntas realizadas. Observando por essa perspectiva, não podemos encarar as provas como o único problema da verificação, mas sim, o fim nela mesma. A partir desse sistema, eu sei se o aluno conhece ou não aquela informação, e ele recebe uma nota por isso. Mas, então, só isso basta para que ele tenha de fato aprendido? Informação pode ser considerada como conhecimento?

A avaliação, por sua vez, em seu maior diferencial, não precisa ser encerrada após determinar uma nota ao aluno. Alguns instrumentos da verificação podem ser utilizados - como as provas e os exames – mas, em momento algum, são suficientes para resultados finais e/ou totais. O foco da avaliação está no desenvolvimento da aprendizagem, vão ser necessários vários instrumentos em um processo a ser construído.

À vista disso, todo o processo feito na avaliação é levado em consideração para além das respostas dadas. Também é pensado a todo momento no direcionamento daquele estudante para que se chegue ao objetivo proposto. Sendo, necessariamente, sempre flexível - o que não significa não ser objetiva - a avaliação é movimento, que acompanha o fazer em sala de aula.

Considerando a importância do autor e do tema, daqui em diante, tratarei com o termo ‘verificação’ todo tipo de sistema avaliativo utilizado com o foco em registro e classificação quantitativa do aluno. E o termo ‘avaliação’ quando a aprendizagem visa o redirecionamento do estudante ao objetivo proposto, levando em consideração seus processos individuais,

⁶ Cipriano Carlos Luckesi, escritor e professor aposentado, é referência em avaliação da aprendizagem escolar. É orientador de pós-graduandos e integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Ludicidade da Universidade Federal da Bahia.

orientando sua aproximação ao foco. Isto é possível na arte, pois é linguagem a ser aprendida e desenvolvida, diferente de um conteúdo pronto e acabado.

Muitas vezes já ouvi a frase: “*A escola é a prova pra vida*”; essa ideia carrega um enorme peso em como a sociedade compreende o papel das escolas. Esta é compreendida como um local onde o aluno entra vazio e passivo, é preenchido pelo ensino, e sai preparado e cheio de conhecimento para a vida. Tal colocação nos remete ao conceito de educação bancária, cunhado por Paulo Freire⁷

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vai “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1987, p.89, aspas do autor).

A prática da educação bancária e do vício em focar nos resultados trazem as ações pedagógicas dos professores voltada para a resolução de provas, chamada por Luckesi (2008) de pedagogia do exame. Essa ocorre, principalmente, no ensino médio: “Nessa série de escolaridade, o ensino centra-se no exercício de resolver provas a partir de determinados conteúdos que concernem à seleção no vestibular” (Idem, 2008, p.17). Os estudantes se tornam engrenagens da máquina escola, eles sabem sua função de parafusos e bobinas, mas não atribuem nenhum significado a importância de seu papel, nem para que serve a máquina afinal.

Saviani⁸ (1999) dá um bom exemplo a essa analogia quando nos apresenta a pedagogia tecnicista, que surge na metade do século XX e traz para a escola características do trabalho fabril, ou seja, tornando o trabalho educativo mais operacional e objetivo. Dessa forma, o sujeito que deve se adaptar ao processo, e não o contrário, logo toda subjetividade que possa interferir no processo é **neutralizada**. Mas, os seres humanos não são neutros. Como lidar com essas diferenças na escola?

⁷ Paulo Reglus Neves Freire, foi educador e filósofo brasileiro. É declarado o patrono da educação brasileira, sua pesquisa se baseia principalmente na pedagogia crítica.

⁸ Dermeval Saviani é filósofo e pedagogo brasileiro. É fundador da pedagogia histórico-crítica, e atualmente é professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas, mas continua atuando como Professor Titular Colaborador Pleno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Trazendo para a área das artes cênicas, a pedagogia tecnicista redireciona os seus holofotes dos alunos e professores para o sistema organizacional da aula. Ferraz⁹ e Fusari¹⁰ (1999) fazem uma retomada das tendências mais influentes na área das artes, começando com a pedagogia tradicional, que tem como interesse o produto do trabalho. Passam pela pedagogia nova que enfatiza o processo do trabalho e a subjetividade individual, e chegam na educação tecnicista, onde “[...] os professores enfatizam um ‘saber construir’ reduzido aos seus aspectos técnicos [...] caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas” (Idem, 1999, p.32, aspas do autor).

Apesar das diversidades de tendências pedagógicas, características da pedagogia tecnicista e tradicional aparecem com frequência em diversas ocasiões em toda a educação básica. Voltando à analogia feita, dentro dessa perspectiva, o aluno além de não saber qual a função da máquina a qual faz parte das engrenagens, acaba também não conseguindo pensar na possibilidade de ser algo além de uma peça das engrenagens. O estudante não se reconhece.

Levando em consideração esses cenários, o sistema quer apenas testar os alunos, com realização de provas para passar de série, para entrar na faculdade, para ser “alguém na vida”. Esse termo remete que a passagem na escola é considerada um lugar de passagem para o mundo; esse discurso desconsidera a vivência e a identidade dos alunos. Desconsidera que a escola já faz parte da vida dos educandos, dos educadores e da comunidade, e que esses estudantes já são alguém no mundo.

Nesse ponto, travo uma batalha entre aprender *versus* diploma: as notas altas levam o aluno para o diploma, mas o diploma garante que o aluno realmente aprendeu? E os alunos que não chegaram no diploma realmente não aprenderam? A avaliação hoje é um paradigma em torno da verificação, e os métodos utilizados pelo nosso sistema de educação são classificatórios. Medir ou comprovar os resultados satisfaz a sociedade que concorda com a forma de verificação existente, então a sociedade cobra da escola quando esses métodos fogem do padrão conhecido.

A subjetividade nas artes cênicas é intrínseca, assim como a individualidade de cada sujeito que estabelece relações com ela, o que não impede a exigência de uma objetividade na

⁹ Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferraz, natural de São Paulo, é Professora aposentada da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Atua principalmente com os seguintes temas: arte-educação, linguagens e artes plásticas.

¹⁰ Maria Felisminda de Rezende e Fusari, natural de Belo Horizonte, é pedagoga especializada em meios audiovisuais de comunicação na educação educacional.

avaliação. Por mais contraditório que pareça, ser objetivo na avaliação da aprendizagem, nas artes cênicas, não significa desconsiderar a subjetividade existente, mas sim valorizar a sua importância. Entender como isso funciona pressupõe compreender como a área pode desenvolver sua linguagem, considerando as subjetividades e objetividade. Com engrenagens conscientes, ou não, a máquina escola funciona a todo vapor.

Errei, e agora?

O erro, em grande parte dos aspectos da vida, é sinônimo de castigo. A culpa por errar serve como controle social desde o início da colonização ocidental-cristã (LUCKESI, 2008). Para além do castigo, o erro vem acompanhado de fracasso, que não deixa de ser um castigo, o fracasso de não ter conseguido, de não ter obtido sucesso. O erro é tratado pela escola e pela sociedade como termo indissociável ao fracasso.

Mesmo com todo esse estigma, o erro e o fracasso não deveriam andar sempre juntos, pois nem sempre isso vai acontecer. Não estou subestimando o erro, mas colocando em questão as nossas relações com ele. “O erro - é um *dado*, algo objetivamente detectável, por vezes até indiscutível, o outro – o fracasso - é fruto de uma *interpretação* desse dado, uma *forma de o encarmos* e não a *consequência* necessária do erro” (CARVALHO¹¹, 1997, p.12, *itálicos do autor*).

Considerando o *dado* como uma informação relativa a algo, o dado por si só é um fato. Cabe a *Interpretação* de alguém para que se tenha uma percepção sobre esse fato e se estabeleça um significado. Logo, as *consequências* originam-se dessa interpretação e não do *dado* em si.

Como citado, são nossas relações com o erro que irão definir nossos próximos passos, por exemplo: em uma sala de cirurgia um erro médico pode ocasionar a morte de alguém. Essa médica, aprendendo ou não com seu erro, sofrerá consequências as quais, inevitavelmente, são de fracasso, já que nesse contexto ela está lidando com algo que não se pode voltar atrás.

Apesar de ser um exemplo distante do contexto escolar, por vezes o erro de um aluno é a sua sentença, ou o seu “atestado de óbito”, pois, a partir dali, não se enxerga mais nenhum caminho, apenas o fracasso. Nesse ponto, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem escolar, é bom lembrar o que nos diz Luckesi (2008, p.28): “são meios e não fins em si

¹¹ José Sérgio Fonseca de Carvalho, é filósofo e pedagogo. Mestre e doutor pela faculdade de educação da Universidade de São Paulo, onde é professor de filosofia da educação.

mesmas". A relação que se estabelece com o erro dentro das escolas levanta barreiras que dificultam o fluxo da avaliação como caminho e fixa-a como condenação.

Dentro das escolas essa associação se intensifica quando a verificação da aprendizagem foca na busca exclusiva de informações. Ou seja, saber o que irá cair na prova, saber como responder, mas sem saber o porquê, nem saber o que fazer com essas informações.

Partindo do erro em uma avaliação, podemos transformá-lo em um acontecimento positivo. Não que o erro seja sempre necessário para o crescimento do aluno, mas sempre que ele aparecer deveria ser bem-vindo e encarado como possível aprendizagem, sem castigos vinculados. Às vezes o erro de um aluno, em uma avaliação específica, se deu por este pensar de uma maneira diferente, mas que em outro tipo de avaliação ele funcionaria melhor. Dessa forma, o erro não vai ser de imediato julgado e punido, mas sim compreendido e repensado, e a partir daí traçado um novo caminho, logo,

[...] torna-se exagerada, nesse contexto teórico, a preocupação "skinneriana" de evitar todo fracasso levando o aluno a produzir somente respostas corretas, pois o fracasso torna-se eventualmente necessário para que o sujeito tome consciência da inadaptação dos seus esquemas e da consequente necessidade de construir novos esquemas, ou seja, reconstruir os já existentes (BECKER¹², 1993, p.97-8, aspas do autor).

Dessa forma, acredito que a utilização da palavra 'erro' dentro do contexto da avaliação da aprendizagem não seja uma boa escolha, mas sim, como sugere Luckesi (2008), um não sucesso em alcançar determinada necessidade gera a descoberta do modo de não fazer naquele determinado contexto. Assim, a superação do erro vai além do castigo que gera o medo de errar, e instiga a procura da origem do erro como necessário para o crescimento. Então, para passar de erro como castigo para um erro como virtude é preciso observar o erro como um acontecimento, sem julgamentos prévios, uma verdadeira observação etnográfica do acontecimento para depois se pensar na ação seguinte.

Os instrumentos tradicionalmente utilizados se tornam a maior ferramenta dos professores e das escolas contra os alunos, perpetuando o pensamento da avaliação como vilã

A avaliação e a preocupação com ela rondam todo o cotidiano das salas de aula, seja como possibilidade - as avaliações de participação -, seja como ameaça - quem fizer bagunça tem zero! Assim, podemos dizer que, no cotidiano, a presença da avaliação é permanente. Essa onipresença joga um importante papel no fazer de alunos e alunas, na medida em que os ensina, cotidianamente, comportamentos e atitudes necessários, tanto diante de

¹² Fernando Becker, tem formação em Filosofia, educação e em psicologia escolar e do desenvolvimento humano. É professor titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

situações ligadas aos conteúdos quanto diante dos outros momentos da vida escolar (OLIVEIRA¹³ ; PACHECO¹⁴, 2008, p.119-20).

Para além do julgamento do aluno sobre sua nota, a fuga dos padrões de comportamento é punida, e o mesmo ameaçado pelas provas e exames, ocorrendo um cerceamento de comportamentos dentro das escolas. A ideia de que a punição irá inibir, por completo, comportamentos não aceitáveis pela instituição é utópica, como Foucault¹⁵ (1987) aponta: as delimitações moldam o sujeito, e esse processo causa também revolta.

Dessa maneira, o medo da punição guiará os alunos para que não tenham comportamentos fora do esperado. Mas pequenos atos de revolta surgem como contestação e manifestação dos alunos a esse sistema como, por exemplo, a depredação escolar. Os estudantes mantêm certos comportamentos por medo do castigo que podem receber por não obedecer, e não pela compreensão do significado ou pela concordância de uma conduta.

Além de profunda, a discussão sobre o erro se torna ainda mais complexa quando tratamos das artes cênicas. Parto do pressuposto de como e por que interpretar o erro e explicarei melhor a partir de um exemplo: em um ensaio de uma peça, uma atriz **erra** a sua cena, não conseguindo agir da forma que foi combinado com sua diretora. Mas, após ser analisado, decidem aceitar o **erro** como uma mudança nos planos do roteiro da peça. Assim, o **erro** passou a fazer parte do roteiro a ser seguido. Nesse caso, a atriz não obteve sucesso no seu objetivo de ensaiar a cena prevista, mas a partir de uma avaliação sobre esse erro, se chegou à conclusão de que esse novo caminho também levava ao objetivo da cena e, por isso, foi transformado e aceito.

O objetivo do ensino das artes (e para esta pesquisa, mais especificamente das artes cênicas na educação básica), não é a de formação de atores e atrizes: “[...] sua finalidade é, antes, o crescimento pessoal dos alunos e seu desenvolvimento cultural pelo domínio, pela fluência, pela decodificação e pela leitura crítica da linguagem teatral” (JAPIASSU¹⁶, 2001, p.93).

A área das artes cênicas, explora o corpo como instrumento de comunicação. Essa condição nos propicia muita liberdade, principalmente por cada um ter suas particularidades

¹³ Inês Barbosa de Oliveira, possui formação em educação e ciências sociais. Atualmente, é professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

¹⁴ Dirceu Castilho Pacheco, é doutor e mestre em educação. Atualmente, é professor assistente da Universidade do estado do Rio de Janeiro.

¹⁵ Michael Foucault, natural da França, foi filósofo e teórico social. Suas teorias principais estão relacionadas a relações de controle social.

¹⁶ Ricardo Ottoni Vaz Japiassu, é doutor em psicologia e mestre em Artes Cênicas.

pessoais e isso acabar tornando a forma conteudista com que se trabalha na educação básica incompatível com as artes cênicas. O desenvolvimento da linguagem que é de fato, a real aprendizagem das artes nas escolas.

Mas, se temos alunos que sentem medo de errar, temos o sistema perfeito de punição e controle, pois não há espaço para arriscar. Se antigamente eram usados castigos físicos, agora são usados psicológicos, em que a classificação por meio das verificações provoca a baixa autoestima dos alunos e o medo constante dela.

Como no exemplo, enxergo a avaliação da aprendizagem em artes cênicas como um diagnóstico do que pode ser aproveitado ou não, para que se chegue a um determinado objetivo. Esse, não é que o educando acerte uma questão de prova, mas que ele saiba quais caminhos pessoais tomar para naquele contexto, que ele consiga resolver o problema proposto. Ou seja, cada estudante é avaliado de acordo com a aproximação ou distanciamento do objetivo proposto. Os objetivos nos dizem onde queremos chegar e orientam nossas ações. Por sua vez, são - ou deveriam ser – pautados nas competências gerais para o ensino básico, assegurados pela BNCC.

Para se chegar ao objetivo, Luckesi (2008) apresenta o ‘padrão mínimo de conduta’ que é quando o aluno é avaliado a partir de um padrão mínimo de conhecimentos e não de uma média de notas. Os resultados quantitativos isolam a subjetividade dos saberes, além de promover uma competição entre os alunos, que considero desnecessária, tanto que quando dois alunos com notas diferentes conseguem superar a média de uma matéria, o aluno com a maior nota será considerado melhor, mesmo que os dois tenham conseguido alcançar o padrão mínimo de conhecimento estabelecido.

Em um outro exemplo, temos uma aula na qual o objetivo é que os alunos tenham noção da tríade teatral¹⁷, então qualquer aluno que tenha entendido isso chegou ao padrão mínimo de conhecimento. Dentro daquele período, eu como educadora determinei que o aluno que tivesse minimamente esse conhecimento estaria apto para avançar para uma próxima etapa. Assim sendo, conseguiria observar de forma mais equilibrada o avanço da turma.

Como nenhum ser humano é igual, os alunos terão divergências para chegar a esse objetivo. Alguns avançarão mais rápidos que outros, mas, no caso, o importante é que todos

¹⁷ A tríade teatral são três elementos mínimos que constituem a arte teatral. São elas: Ator, plateia e personagem.

alcancem esse padrão mínimo, cada qual a sua maneira. Ainda assim, dentro do sistema escolar, preciso atribuir notas a esses alunos e seus avanços.

Para realizar essa conversão, imagino que devo me atentar ao significado atribuído às notas: os alunos com notas na média passam ‘raspando’, ou seja, quase ficam de recuperação. Então, de certa forma, o padrão mínimo de conhecimento estabelecido não se encaixa na nota média, e sim a nota máxima. Se esse padrão foi alcançado, o estudante tem carga suficiente para desenvolver uma próxima etapa, o que não os impede de forma alguma de darem mais passos além desse padrão. O que deve ser compreendido é que o valor numérico dado a esses avanços não importa tanto quanto o conhecimento e o significado dado aos alunos a tudo que foi trabalhado. Por mais difícil que seja, essa ‘nota’ tem de ter sentido para os estudantes, devem representar o que aprenderam.

Levando em consideração o padrão mínimo de conhecimento, a democratização do ensino passa a ser respeitada, considerando que, minimamente, todos os alunos tenham alcançado esse padrão. Mesmo trabalhando com um modelo específico, os métodos de chegar ao objetivo podem ser feitos de diversas formas, e o tempo de cada aluno deve ser respeitado para que todos consigam alcançar o objetivo proposto. Ou seja, um único objetivo comporta vários métodos e vários instrumentos de avaliação.

Relações dos sujeitos de aprendizagem

Em uma sala de aula de uma escola pública no ensino médio, temos cerca de 35 alunos. Digamos que uma professora acompanha em média 4 turmas: como analisar erro por erro e conseguir compreender a particularidade de 140 alunos tendo duas aulas por semana em cada turma? Se não os conheço de forma mais próxima, como posso avaliá-los? Não podemos confundir o papel do professor com o de um psicólogo, por exemplo, mas uma relação mais próxima com o estudante torna mais completa a missão de desenvolver instrumentos de avaliação.

É uma relação de confiança, estímulo, vontade de compartilhar saberes, e trocas de ensinamentos mútuos, que irá construir esse ambiente onde aproxima professor e aluno. Chamo atenção para minha área de trabalho – as Artes cênicas - que tem o corpo como principal objeto: respeitar as diferenças e limitações de cada um também coincide nessa aproximação.

Mesmo com a intenção de conhecer mais seus alunos, por vezes os educadores não conseguem alcançar a todos. Então, se torna mais importante reconhecer a presença dos estudantes. É preciso valorizar essa presença, e é preciso que os alunos identifiquem esse reconhecimento. É a partir desse momento que a relação ensino/aprendizagem se torna mais intensa. Quando se valora a presença do outro, a educação como prática de liberdade se torna mais e mais latente, o aluno se percebe como aluno e percebe o outro, como afirma Bell Hooks¹⁸ (2013)

Mas ao contrário do que possa se pensar, quanto mais próximo dos alunos, mais complexas se tornam as formas de avaliar. É muito mais prático e fácil aplicar a verificação do aproveitamento escolar quando levamos em consideração a quantidade de alunos e o tempo disponível com que um único professor irá lidar. Em suma, como educadora penso que, dentro desse contexto, devo me atentar ao que parte dos alunos e o que os contempla enquanto comunidade, como salienta Lanier

[...] os currículos são normalmente planejados para grupos e não para indivíduos e, portanto, é importante identificar ou prever aquelas artes populares que podem servir como o denominador comum mais abrangente do interesse da juventude[...] cada aluno em particular - criança ou adulto - terá seus próprios interesses estéticos, ponto a partir do qual pode ser levado para um envolvimento mais amplo (1984, p.6-7).

Portanto, quanto mais próximo do cotidiano e da realidade que cerceia os alunos, mais significados eles irão atribuir ao objetivo que está sendo desenvolvido. Assim, suas individualidades podem ser trabalhadas de forma integral, e a avaliação de sua aprendizagem se torna mais fluída e flexível.

Quanto mais o aluno se identifica com o que está sendo trabalhado em sala de aula, é mais propício que ele mesmo tenha consciência da sua avaliação, levando em consideração que a missão de avaliar parta também do educando. Segundo Paulo Freire: “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa [...] os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (1987, p. 46).

De certa forma, os resultados das verificações que acabam por classificar o aluno também servem como discurso para justificar resultados ruins e culpabilizam ainda mais o aluno. Frases como: “Minha matéria é muito difícil, não é qualquer um que passa” ou então

¹⁸ Gloria Jean Watkins, mais conhecida pelo pseudônimo Bell Hooks, é autora, teórica feminista, artista e ativista social estadunidense.

“Minha matéria é muito fácil, os alunos que não se interessam em aprender”, acabam se tornando um mecanismo de defesa dos professores que, por diversos motivos, não aceitam, não conseguem ou não querem enxergar todos os problemas que envolvem a prática da verificação dentro do contexto educacional.

Ignorar a pluralidade de sujeitos, histórias e vivências dentro da sala de aula incentiva a imposição de um modelo de aluno a ser seguido, um padrão que deve ser almejado e alcançado por todos. O desenvolvimento crítico e reflexivo do estudante fica comprometido quando seus comportamentos dentro da escola tendem a atender sempre as expectativas do professor e da escola; se não atende, é julgado como errado. Segundo Hoffmann¹⁹

Se ao aluno cabe apenas responder questões cujas respostas são sempre sugeridas pelo professor ou textos lidos, tais respostas não significarão uma reflexão e um entendimento próprio, não representarão desenvolvimento máximo possível do conhecimento[...] aprendem a decorar linha por linha o texto indicado. Ou, ao contrário, rebelam-se em silêncio, cumprindo as regras, para sobreviver ao sistema de controle (2006, p.57).

Quando esses alunos aprendem a simplesmente copiar e decorar, ficam estagnados na recepção de informações. Então, o que eles aprendem é como está no livro, ou como o professor deseja que saibam responder. A atenção, nesse caso, não está em que os estudantes saibam de algo para que desenvolvam competências, mas que saibam de algo para que se realize provas. Assim, se satisfaz o sistema vigente da verificação.

Já os alunos que, conforme foi citado: "rebelam-se em silêncio", de forma consciente ou não 'dançam conforme a música'. Eles seguem as regras não porque as entende e concordam com elas, mas apenas para se livrar de cobranças e possíveis castigos. A depredação do patrimônio escolar, por exemplo, pode ser um sintoma dessa rebeldia, assim como, em algumas ocasiões, o desrespeito de alunos com os educadores e até mesmo de formas simples como alguns questionamentos feitos, ou a simples fuga dos padrões comportamentais impostos.

Múltiplas realidades geram múltiplas respostas e situações, não significa que todas sempre estarão coerentes naquele contexto, mas também não significa que apenas uma seja adequada.

Comentários sobre alunos, que apesar de suas notas baixas não são reprovados e que a escola de todas as formas só quer passar o aluno, são frequentes entre educadores. De um lado, temos uma problemática onde a dificuldade real do aluno não é trabalhada, mas sim passada

¹⁹ Jussara Hoffmann, é graduada em Letras e mestra em Educação no Brasil na linha de pesquisa sobre avaliação educacional.

adiante para que outro professor resolva. Do outro lado me questiono: qual o problema de querer que o aluno avance? Esse não é o objetivo da escola? O objetivo é que o estudante alcance a nota exigida ou que alcance o conhecimento esperado? A escola consegue pensar o que é melhor para cada estudante, respeitando sua individualidade?

CAPÍTULO 2 - CONTATO IMEDIATO DE QUARTO GRAU

Contatos imediatos dentro da ufologia é um fenômeno que classifica a relação de seres humanos com extraterrestres. O contato imediato de quarto grau é quando ocorre, além da observação de tripulantes do OVNI (Objeto Voador Não Identificado), algum tipo de comunicação – palavras, gestos, telepatia – entre os seres.

(Centro Brasileiro de Pesquisas de Discos Voadores - CBPDV)

Início da Jornada

Participo do programa de Residência Pedagógica, oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES), desde o segundo semestre de 2018. O programa oportuniza estudantes de licenciatura de diversos cursos ao acompanhamento de uma unidade escolar por três semestres, sendo um deles apenas para observação. Os graduandos devem ter cumprido ao final do programa cem horas de regência de aulas, com um total de quatrocentas e quarenta horas, somando todas as atividades desenvolvidas.

Iniciei no programa frequentando uma escola localizada no Cruzeiro – DF, com a orientação da professora de artes efetiva na escola. No total éramos 9 residentes, licenciandos de artes cênicas e de música. Como éramos muitos, nos dividimos em duplas nos dias da semana, um aluno de cênicas junto com um de música, e assim completamos o primeiro semestre de observação. No primeiro semestre de 2019, recebemos a notícia de que a professora tinha sido realocada em outra escola e decidimos acompanhá-la.

A princípio, senti muito receio com essa mudança, já que agora eu estaria de fato lecionando nessa outra escola, apesar de ter passado um semestre acompanhando os alunos da escola do Cruzeiro pensando em planejamentos específicos que atendessem suas demandas. Agora em uma nova escola, apesar desse longo tempo de observação não existir, a primeira experiência de observação na escola anterior garantiu-me um maior preparo. Os imprevistos e as inconstâncias da rotina escolar já me davam boas-vindas.

Fomos para outra escola localizada na Asa Norte – DF, apesar de ser localizada em uma área nobre da cidade, a escola acolhe alunos oriundos de diversas partes do DF, principalmente das regiões administrativas e entorno, como Ceilândia, Planaltina, São Sebastião, Águas Lindas de Goiás, etc. Utilizamos o mesmo esquema de divisão de duplas por dia, mas dessa vez nos dividimos de acordo com nosso curso, alunos de música juntos e de cênicas juntos.

Nessa instituição, as aulas de artes eram sempre aulas duplas, de 45 minutos cada, num total de 90 minutos. Em conjunto, combinamos com a professora que todo primeiro horário de

cada turma seria de regência nossa e a outra aula a professora seguiria com seu cronograma. Sendo assim, em nossas reuniões semanais, procurávamos nos concentrar em fazer os planejamentos de aula.

Como a professora dava suas aulas com foco em artes visuais, nós procuramos associar as aulas de música e artes cênicas com os períodos históricos das aulas dadas pela professora. Então, se a professora estava falando sobre arte grega, nós falaríamos sobre teatro grego e música grega, quando ela falava sobre período medieval nós falaríamos de teatro medieval e música medieval, e assim por diante.

A minha dupla foi meu grande amigo da graduação Danilo Andrade. Por sermos amigos e trabalharmos juntos desde nosso ingresso na UnB, tivemos uma ótima afinação de trabalho. Planejamos e desenvolvemos aulas de teatro grego, teatro romano, teatro medieval. Abordamos obras do Programa de Avaliação Seriada (PAS) de cunho teatral, como: *Igênia em Áulis* de Eurípedes, *O velho da horta* de Gil Vicente e *A advogada que viu Deus, o diabo e depois voltou pra terra* do Grupo G7. Poderia relatar aqui todas as dificuldades e coisas interessantes que descobrimos nesse processo, mas irei focar no que é mais importante para esse relato: a avaliação, com suas dificuldades, facilidades e complexidade.

Na maior parte do meu processo de formação até esse ponto, pouco me preocupei com a avaliação e sim com os conteúdos que deveríamos saber para desenvolver nas aulas. Com esse pensamento, a elaboração da avaliação nos meus planos de aula sempre aparecia de forma desconectada e por vezes sem sentido, virando uma verificação da aprendizagem escolar.

Com o passar das aulas e com a prática de realizar e desenvolver planejamentos juntamente com reuniões em que discutimos sobre a realização de planos de aula, comecei a entender o porquê das minhas propostas de avaliações sempre parecerem desconectadas: elas precisavam estar ligadas aos meus objetivos, e os meus objetivos não eram pertinentes, pois eu me preocupava somente em trabalhar o conteúdo pelo conteúdo e não com o desenvolvimento da linguagem cênica

Quando mencionamos que a finalidade do processo de ensino é proporcionar aos alunos os meios para que assimilem ativamente os conhecimentos é porque a natureza do trabalho docente é a mediação da relação cognoscitiva entre o aluno e as matérias de ensino. Isto quer dizer que o ensino não é só transmissão de informações mas também o meio de organizar a atividade de estudo dos alunos. O ensino somente é bem-sucedido quando os objetivos do professor coincidem com os objetivos de estudo do aluno e é praticado tendo

em vista o desenvolvimento das suas forças intelectuais (LIBÂNEO²⁰, 2017, p.54-5).

A partir desse momento, começamos a replanejar as aulas que já tinham sido desenvolvidas e passei a pensar melhor sobre os objetivos e em como utilizar dos conteúdos para trabalhar a linguagem cênica, ao invés do contrário. Dessa forma, a formulação das avaliações, nos planos de aula, se tornou mais simples e completa. Como dizem Ferraz e Fusuri (1999, p.20): “Os componentes do processo artístico [...] podem tornar-se fontes instigantes para a organização e desdobramento dos tópicos de conteúdos programáticos escolares”.

No final do semestre, nos foi dada a possibilidade de acompanhar uma turma de nossa escolha para desenvolver um projeto de trabalho final. Cada turma foi orientada a desenvolver um produto artístico com o tema de livre escolha, desde que estivesse alinhado a algum conteúdo visto durante o semestre. Eu e Danilo escolhemos o 1ºF, uma turma formada apenas por alunos que haviam reprovado de ano.

Os estudantes dessa turma em sua maioria tinham de 17 a 19 anos, e muitos trabalhavam no horário contrário as aulas e moravam em lugares distantes da escola. Escolhemos trabalhar na produção de um vídeo e, orientados pela professora, fizemos o planejamento para que os alunos, de preferência, realizassem o trabalho na escola durante o horário de aula.

No primeiro dia, usamos os dois horários para apresentar a proposta do trabalho, que consistia na produção de um vídeo curto em plano sequência, ou seja, sem cortes de edição. Passamos vídeos com exemplos e técnicas de filmagem, depois os deixamos livres para escolher seus grupos e decidirem, ainda naquele dia, o que e como iriam filmar e passamos de grupo em grupo para auxiliar.

No segundo dia de trabalho, eles já apareceram prontos para filmar. Um grupo em específico de três alunos não conseguiu desenvolver, no primeiro dia, a ideia do que filmar e, no segundo dia, ainda não tinham decidido. Fui conversar com eles e tentamos elencar alguns dos conteúdos vistos no semestre e o que lhes chamava atenção. Apesar dos meus esforços eles não chegaram a nenhuma decisão. Então, enquanto fui acompanhar outros grupos, o Danilo foi ajudar o trio, como não acompanhei esse processo específico, mas ainda sim quero utilizá-lo

²⁰ José Carlos Libâneo, é educador e escritor brasileiro. Atualmente é professor titular da Universidade Católica de Goiás, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, segue a linha de pesquisa de teorias da educação e processos pedagógicos.

como exemplo, deixo a seguir um breve relato do Danilo, autorizado pelo mesmo, sobre esse acompanhamento:

Luiza e eu definimos um trabalho de artes, em que os alunos teriam que fazer um curta audiovisual em plano sequência, a partir das aulas que foram trabalhadas tanto pela professora quanto por nós. Foi previsto uma experimentação, ensaio ou gravação uma aula antes da entrega do trabalho. Um grupo em particular estava com dificuldades de conseguir definir o que fazer para esse trabalho, foi então que, depois de muito insistir, **eu propus** a recriação da cena do sacrifício de Ifigênia na peça de Eurípedes - Ifigênia em Aulis. Em seguida pedi para que fizessem uma improvisação da cena e usassem o celular para gravar, minha intenção era de assegurar o grupo para que, se o caso fosse de não conseguirem se encontrar outro dia, já teriam em mãos um produto passível de ser apresentado e resultado de uma microexperiência estética. Por conseguinte, eu os provoquei para que incrementassem a cena recheando-a de significados, ficou acordado entre eles que iriam marcar de dar continuidade ao processo e ouvir proposições deles de possibilidades de objetos e lugares que potencializariam a cena em questão. Ao final os alunos apresentaram a cena.

Os outros grupos, tiveram mais facilidade no processo de criação dos vídeos. Suas maiores dúvidas se concentravam nas partes técnicas de filmagem. Os alunos rapidamente tiveram muitas ideias e logo começaram a ensaiar e experimentar possibilidades. Tivemos temas como perseguição aos cristãos, transexualidade e processos de criação. A maioria desses grupos ensaiaram e filmaram suas versões finais de vídeo durante a aula.

O grupo que resolveu falar sobre a perseguição de cristãos pelos romanos já apareceu com a ideia muito bem desenvolvida, e a todo momento buscavam referências em jogos de *video game* que conheciam, estavam muito empolgados. Meu auxílio foi basicamente com questões técnicas de filmagem.

Esses estudantes resolveram realizar sua filmagem em um local fora da escola, dessa forma pedi para que eles fizessem uma prévia durante a aula para que ensaiassem e se não conseguissem filmar fora eu teria aquela prévia guardada.

Já o grupo que falou sobre transexualidade, estava a princípio, focado na história de Leonardo da Vinci e estavam cheios de ideias mirabolantes. Então, os incentivei para que experimentassem na prática suas ideias, assim eles poderiam testar o que daria certo ou não. Em uma das experimentações, uma aluna que interpretava o papel de Leonardo, amarrou seu cabelo na frente da boca, para simular uma barba, nesse momento os alunos começaram a debater o tema da transexualidade e resolveram misturar os dois temas.

Como a única orientação dada foi a de utilizarem algum dos assuntos discutidos em sala, deixamos os estudantes bem livres no desenvolvimento dos seus temas, logo, esse grupo

levantou a questão sobre como seria as circunstâncias se Leonardo da Vinci fosse uma pessoa transexual.

O último grupo, teve a ideia de falar sobre processos criativos, baseado nos pintores que haviam estudado durante o semestre. Tive uma breve conversa com eles, suscitando ideias sobre como isso seria representado. Pouco tempo depois, os alunos já haviam gravado e me enviado a versão final de seu vídeo.

Após a filmagem, cada grupo ficou responsável pela edição do seu próprio vídeo para ser apresentado na próxima aula. Um dia antes da apresentação, Danilo teve uma ideia de como seria essa apresentação de trabalhos: com nossas inquietações sobre as aulas de artes cênicas, levantamos indagações a respeito e nos questionamos sobre como unir a prática educativa à prática cênica para que funcionassem simultaneamente, sem nítidas rupturas.

Chegamos à conclusão de realizar uma apresentação de trabalho performática, e elaboramos um roteiro para a performance/apresentação/avaliação, a chamada então de aulaformance.

A aulaformance aconteceu em formato de um *talk show*. A sala foi previamente arrumada antes dos alunos chegarem, de forma que simulasse um auditório com as cadeiras, além de cadeiras para os entrevistados e para os apresentadores. Já em sala, os alunos receberam algumas informações. Na mesa dos apresentadores, havia duas placas escritas com: aplausos e risadas, que eram levantadas em momentos julgados com necessidade. Para que se respeitasse o espaço de fala e escuta, cada aluno era convidado a se manifestar quando estivesse com o microfone em mãos. Dessa forma, todas as pessoas presentes poderiam lhe escutar.

Dita as regras, alguns momentos da aulaformance também foram explicados. Cada grupo seria chamado e entrevistado: as perguntas foram escolhidas de forma específica para cada grupo, se adaptando ao que foi observado no processo de cada um. Os alunos poderiam responder as perguntas feitas, por livre e espontânea vontade. Antes ou após cada entrevista, os vídeos seriam exibidos para todos.

O momento ‘fala, que eu respondo’ seria destinado a perguntas da plateia, entre uma entrevista e outra. Quem quisesse perguntar algo aos entrevistados, ou apenas fazer algum comentário, esse era o momento em que tinham liberdade e intenção de serem ouvidos, e estabelecerem um diálogo.

Já o momento “notícias urgentes!” não foi explanado aos alunos, mas ele acontecia de surpresa a qualquer momento, e era anunciado com uma música. As notícias foram planejadas antecipadamente e continham informações de notícias reais e atuais, misturas com informações das obras do PAS tratadas naquele semestre. Alguns exemplos dessas notícias: “Mais de 31 agrotóxicos extremamente tóxicos são liberados pelo governo Brasileiro, se você tem medo de se envenenar, apoie o cultivo local e orgânico, vá ao famoso velho da horta e consuma produtos orgânicos e saudáveis”, “Foram encontrados 39 quilos de cocaína no navio do rei Agamemnom. As expedições para o resgate da princesa Helena estavam a caminho, quando os quilos da droga foram encontrados. Agamemnom se pronunciou dizendo: ‘Provavelmente foi algum soldado que não era bem pago tentando ganhar a vida, mas ele será punido conforme manda a lei!’ ”.

No decorrer da aulaformance, pude perceber o quão rico era esse momento: os alunos se sentiram muito confortáveis em falar sobre seus processos, as entrevistas eram incentivo para reflexões dos seus trabalhos, os momentos de fala da plateia foram muito bem aproveitados com questões pertinentes e reconhecimentos dos trabalhos.

Após as apresentações, todos os grupos receberam nota máxima do trabalho, sendo anunciadas no mesmo dia aos alunos. Eu e Danilo não tivemos nenhuma participação na decisão dessas notas. Apesar de todos os grupos terem conseguido entregar seus vídeos, senti falta de um acompanhamento do processo pela professora, se os grupos não tivessem conseguido entregar os trabalhos teriam provavelmente recebido uma nota ruim, se não um zero. Isso significa que o produto está sendo avaliado de forma isolada, como em uma prova, que só verifica e desconsidera todo o processo.

Por conseguinte, suscitaram-se várias perguntas na minha cabeça: O que de fato precisamos avaliar no ensino das artes cênicas? Precisamos de um produto final para avaliar o trabalho artístico de um aluno? O trio de alunos que apenas seguiram os comandos do residente Danilo deveriam ter suas notas reduzidas? A aulaformance também deveria fazer parte da avaliação? Se sim, o que avaliar em um ato performático? Se devo me atentar aos contextos e contratempos de cada turma e de cada aluno, é justo diferenciar os tipos de avaliação entre as turmas de um mesmo ano e entre os estudantes de uma mesma turma? E como então escolher os métodos avaliativos de forma justa para todos?

Todas essas interrogações martelaram na minha cabeça por um tempo, e fincaram pregos que sustentam minhas inquietações a respeito da avaliação.

CAPÍTULO 3 - CONTATO IMEDIATO DE QUINTO GRAU

O contato imediato de quinto grau é o contato mais íntimo entre humanos e extraterrestres. O observador chega a entrar no OVNI, voluntariamente ou não. Se for à força, fica caracterizado um sequestro, chamado na ufologia de abdução.

(Centro Brasileiro de Pesquisas de Discos Voadores - CBPDV)

Plano de Ação

Irei relatar uma segunda vivência do desenvolvimento de um trabalho com outra turma, em que participei do processo de avaliação dos alunos. O plano de ação, estruturado para essa experiência, se baseou na reflexão sobre todos esses aspectos conversados anteriormente, e no que foi observado na vivência anterior.

O plano de ação foi pensado na mesma estrutura de trabalho do semestre anterior, a produção de um vídeo em plano sequência. Mais uma vez as inconstâncias da rotina escolar atrapalharam meus planos iniciais. Como tivemos vários imprevistos e perdemos muitas aulas, não foi possível realizar o trabalho com as turmas de 1º ano, as quais eu acompanhava com mais frequência. Ficou combinado que eu desenvolveria o trabalho com uma turma de 2º ano, que tive contato lecionando apenas uma vez.

Sendo o mês da consciência negra, a professora sugeriu que o tema do trabalho fosse baseado na obra: “A redenção de Cam” de Modesto Brocos, obra em que os alunos já estavam trabalhando. Concordei, e, assim, comecei meu planejamento. Pensando na proposta do trabalho, decidi unir o tema negritude brasileira²¹, com um objetivo principal de compreender a linguagem poética e artística como ferramenta de crítica social e política.

Dessa forma, escolhi me basear na percepção da proposta de Luckesi (2008) de padrão mínimo de conduta para guiar minha avaliação. Então minimamente os alunos deveriam alcançar esse objetivo principal - não os limitando a esse parâmetro - que equivaleria a nota máxima. A partir daí, elaborei 4 planos de aula (apêndice 1), e assim comecei o meu trabalho.

²¹ Importante ressaltar que de acordo com a Lei nº 10.639/03, é obrigatória a abordagem de questões étnico-raciais no currículo da educação básica. Mesmo assim, ainda se encontra nas escolas, o foco nesse tema apenas em datas comemorativas, como o dia da consciência negra.

Optei também em embasar-me na perspectiva da avaliação informal, em que a minha atenção se voltou para as interações que ocorreram durante o processo. A avaliação informal, como diz Vilas Boas

nem sempre é prevista e, conseqüentemente, os avaliados, no caso os alunos, não sabem que estão sendo avaliados [...] é aquela que se dá pela interação dos alunos com professores [...] e até mesmo com os próprios alunos [...] cabe a avaliação ajudar o aluno a se desenvolver, a avançar, não devendo expô-lo a situações embaraçosas ou ridículas. A avaliação serve para encorajar e não para desestimular o aluno (2004, p.22-23).

Apesar de a autora citar que esse tipo de avaliação nem sempre se torna ciente por parte dos alunos - por serem as vezes não planejadas e imprevisíveis - nesse caso, foi de meu interesse que eles estivessem cientes o tempo todo, para que também participassem de suas próprias avaliações. Além disso, utilizei essas informações para estabelecer relações com as ferramentas de **avaliação formal**, que é desenvolvida por meio das atividades escritas, roteiros de trabalho e o vídeo final.

Ao unir essas duas ferramentas – a avaliação informal e formal – a avaliação se torna mais completa, pois os estudantes manifestam seus processos e avanços de aprendizagem de diferentes formas, através da escrita, de forma oral, estética, etc. À vista disso, considerar apenas uma delas se torna insuficiente na avaliação da aprendizagem

Apesar de ter entrado voluntariamente, a “abdução para a nave ‘2º H’ ”aconteceu. A primeira coisa que a professora fez foi me apresentar novamente a turma e informar que eu desenvolveria um trabalho com eles, enfatizando que o trabalho valeria muitos pontos para a matéria, totalizando 3. Com essa informação os alunos ficaram muito empolgados.

Mesmo com a empolgação positiva dos alunos, a motivação era um tanto quanto preocupante, creio que não importasse qual trabalho fosse proposto, para eles somente se a nota fosse alta que valeria a pena se dedicar. Esse comportamento só fortifica a análise sobre a verificação da aprendizagem, que neste caso, condiciona e supervaloriza somente o resultado. O valor da nota que ditou se o trabalho era interessante ou não, novamente a nota aparece como mais importante que a aprendizagem. Dito isto, minha primeira reação foi a de imediato informar sobre como eles seriam avaliados, ou seja, como conquistariam aqueles valiosos **três pontos**.

Depois de informar que o processo faria parte da minha pesquisa de Trabalho de conclusão de curso (TCC), expliquei que fariam um vídeo sobre determinado tema. Anunciei então, que eles seriam avaliados durante todo o processo, tentei enfatizar sobre a importância

do processo e, logo depois, iniciei as atividades. Rapidamente, ao perceberem que o foco da aula não seria de forma direta a iniciação do processo técnico do vídeo, os alunos se dispersaram e todo o interesse que rapidamente surgiu, na mesma velocidade se esvaiu. Me equivoquei em pensar que apenas explicando que seriam avaliados durante o processo, os alunos compreenderiam o significado do que eu quis dizer, sem nunca terem passado pela experiência, provavelmente.

Por muitas vezes, me exaltei exigindo a atenção dos alunos, e as atividades durante a aula foram desenvolvidas com muita dificuldade. Em especial, na atividade final, onde a proposta de um jogo teatral não foi bem aceita pela turma. Os alunos não queriam participar e acabaram cedendo por insistência, o que não foi nada proveitoso e produtivo.

Esses primeiros contatos foram marcados por falhas comunicativas. Eu, um ser estranho àquele contexto, tentando tomar a frente da nave 2º H, sem falar a “língua” de seus tripulantes, e exigindo compreensão imediata. Consequentemente, as reações não foram positivas. Diante daqueles seres me senti intrusa, e incapaz, quis chorar, e ir embora.

Os estudantes estavam acostumados a outra linguagem de avaliação e outra linguagem sobre a postura de uma professora avaliadora. Oliveira e Pacheco (2008) em um exemplo, aproximam-se dessa situação, onde o relato de uma pesquisadora bolsista nos mostra a descredibilidade da turma sobre ela ser uma avaliadora, a partir do seu comportamento. Em suas palavras:

Acreditando-se diante de uma avaliadora, a turma atende ao que quer a professora, evidenciando a compreensão que tem sobre os critérios de avaliação em jogo. Paralelamente, a "credibilidade" da avaliadora é posta em cheque quando a bolsista sorri, o que é incompatível com o que se esperaria dela (Idem, 2008, p.120-1, aspas do autor).

Essa situação me fez refletir sobre a condução dessa avaliação, e em como lidar com ela. Os alunos estão preparados? Eu estou preparada? A escola está preparada? Bom, eu estava preparada para mudar meus planos, e foi isso que ocorreu. A minha proposta de avaliação mudou em alguns dias de aula, e eu avaliei o alcance do objetivo por outra perspectiva.

No segundo dia, depois de remoer minhas frustrações, decidi interpretar o papel de avaliadora que eles esperavam. Cheguei na aula com um semblante sério e disse: “Se não ficou muito claro na aula passada, tudo que estamos fazendo nas aulas será avaliado, suas atitudes e desempenho refletirão na nota final”. Sim, essa atitude não condiz com o tipo de avaliação que

propus desenvolver –pelo menos não ao pé da letra – mas essa era a língua que eles entendiam, e a partir daí começamos de fato a nos comunicar.

A minha frase continha apenas o que eu já havia dito na primeira aula, mas dessa vez com tom de ameaça. Precisava que os alunos tivessem interesse em participar das atividades propostas, e com o tempo que eu tinha de trabalho, essa foi a solução mais rápida que encontrei. Diante de uma ameaça, os alunos se esforçavam para participar da aula, dessa forma, tive oportunidade de ouvir suas falas e opiniões, e os questionar sobre esse processo. Com o tempo e a experiência espero conquistar outras formas de despertar interesse.

Ao mesmo tempo em que assumi um discurso ameaçador, procurei distorcer o seu acompanhamento de verificação do rendimento escolar, ou seja, mesmo seguindo por um caminho em que se aproximava de uma ameaça, haviam várias bifurcações que davam em trilhas onde levavam a caminhos contrários, ao encontro da avaliação que de fato eu queria desenvolver.

Somente na terceira aula, pude enxergar com mais clareza o alcance aos objetivos das aulas anteriores. Essa aula foi destinada apenas ao processo criativo da cena para o vídeo. Em conversas particulares com os grupos, pude observar que os estudantes se encontravam em dois tipos de situação, os que no processo criativo faziam conexões com os assuntos falados nas outras aulas trazendo referências próprias. E os alunos que estavam focados em apenas concluir tecnicamente o vídeo, sem conseguir - naquele momento - estabelecer relações.

Até esse ponto, observei também algumas mudanças nos comportamentos dos alunos, principalmente em situações em que eles tinham a oportunidade de explicar suas opiniões em conjunto, apesar de ser uma turma agitada e com repentinas explosões de falas paralelas, foi nítida a maior intenção de participação com interesse espontâneo. Isso mostra que é aos poucos que os alunos vão se abrindo e confiando nos professores.

No fim da terceira aula, os avisei da data de apresentação dos vídeos, sem revelar a intenção da apresentação/performance – que chamei de aulaformance – não quis, mais uma vez, utilizar da ameaça para que comparecessem, por conseguinte alguns alunos faltaram, mas apenas um grupo não entregou seu vídeo.

A aulaformance, aconteceu basicamente com a mesma estrutura feita no semestre anterior. Para esse semestre, resolvi retirar o momento de notícias urgentes, pois tinha um maior número de grupos, e pouco tempo disponível. Uma mudança significativa, foi a inclusão de

adornos para os alunos: antes de se sentarem para a entrevista, os grupos teriam a opção de escolher um adorno para utilizar, dentre as opções tinham chapéus e alguns óculos. Elaborei então um roteiro de entrevista (apêndice 2).

A partir do ritual de início, que consistia na vestimenta dos apresentadores com alguns adornos, os educandos compraram nosso jogo. Através dos questionamentos da entrevista, os alunos transpareceram suas dúvidas e questões, os estudantes que compunham a plateia foram muito participativos, e várias questões foram colocadas de forma leve e descontraída.

Os estudantes sabiam que estavam sendo avaliados, mas – de forma consciente, ou não – não se preocuparam em expor suas dúvidas e escutar o que todos tinham a dizer. As perguntas feitas na entrevista ao invés de intimidadoras, dentro do contexto da performance, valorizavam a presença dos entrevistados e principalmente valorizava a sua fala, seja ela qual fosse.

Iniciarei a partir daqui então relatos mais detalhados a respeito dos momentos vivenciados nessa aulaformance.

A tripulante

A Tripulante, foi uma das alunas que se mostrou muito disponível para a apresentação, e foi a única aonde pude enxergar a ruptura dessa disponibilidade. O vídeo entregue pelo grupo d'A tripulante não alcançou um resultado tecnicamente bom, a ideia que eles desenvolveram era bastante complexa e tiveram muita dificuldade no processo para concretizar essa ideia.

O grupo desejava falar sobre a quebra de um sistema, que representaria a sociedade estruturada pelo racismo. Em seus planos, pretendiam utilizar um dos jogos realizados em sala: a máquina de Augusto Boal²². Junto a eles elenquei várias possibilidades, e em sala testamos vários formatos para a construção da máquina. Além disso, o grupo suscitou muitas discussões interessantes – em especial A tripulante – a respeito do empoderamento da pessoa negra, das problemáticas do colorismo, e em como retratar essas questões em seu vídeo de forma poética.

Durante a entrevista, A Tripulante reconheceu essa dificuldade e a carência de uma estética melhor no vídeo apresentado, ela deu um breve relato sobre isso e parecia confortável em falar abertamente pra turma sobre seus empecilhos e erros, fazendo uma autoavaliação oral, mas tudo mudou após um comentário.

²² Augusto Pinto Boal, natural do Rio de Janeiro, foi dramaturgo e diretor teatral. Ficou mundialmente conhecido pela criação da técnica do teatro do oprimido.

A professora, que também participava da performance, em meio ao momento de fala da plateia, fez um comentário que resgatou A tripulante de seu estado de performance. Ela fez uma advertência sobre o vídeo, e sugeriu que eles o refizessem; após esse comentário a aluna mudou seu estado, e ficou mais acuada e receosa em sua entrevista.

O reflexo mais evidente dessa situação surgiu posteriormente; no momento de elaborar suas auto avaliações escritas. A tripulante solicitou a ida ao banheiro e como já estava bem próximo de acabar a aula, pedi para que fosse, se possível, depois de terminar; ela rapidamente escreveu e me entregou. A sua escrita tinha uma forma agressiva, aonde relatava sua insatisfação quanto ao processo, e a respeito da valorização única do resultado do vídeo e não de suas reflexões, e que se eu quisesse dar 0 dava, pois havia sido o pior vídeo da turma.

Essa quebra do estado da aulaformance resultou na revolta da aluna, ela havia compreendido a proposta de avaliação, e se disponibilizado a participar, a partir do momento em que essa proposta foi quebrada, A Tripulante se isentou da autonomia em se auto avaliar, ela expôs sua revolta e do mesmo modo em que já estava acostumada atribuiu somente a mim a responsabilidade de refletir sobre a sua avaliação.

Assim como coloca Boas (2004, p.23), “Uma piscadela de forma acolhedora e amiga, indicando que o aluno está no caminho adequado, lhe dá ânimo”, do mesmo modo que, um simples comentário crítico, também pode desanimar esse aluno. Mas, então, o comentário da professora não deveria ter sido feito? Não fazer críticas - nesse contexto - não é uma boa estratégia, mas é preciso atenção ao expô-las.

Creio que, nesse caso, essa crítica já havia sido feita, inclusive pela própria aluna. A avaliação, nessa situação, só será bem sucedida quando o próprio aluno reconhece essa crítica, e que nesse formato de avaliação ela seja apontada de uma outra forma. Não estou aqui para estabelecer métodos, mas nesse contexto, o comentário crítico surtiu um efeito contrário à proposta, o que poderia não acontecer caso fosse um outro formato de trabalho. Cabe, então, ao avaliador que está desenvolvendo o trabalho, analisar e pôr em prática os meios que conversem entre si. Não estou aqui para julgar a atitude da professora, mas, observo que infelizmente meu objetivo não foi compreendido por ela.

A tripulante foi avaliada por mim com a nota máxima de 3 pontos, apesar de não ter se avaliado na forma escrita, ela em suas falas reconheceu seus erros, acertos, intenções, alcances e desempenho. E eu considerei que a interferência quebrou o processo, deixando A tripulante

frustrada e triste. Não é possível saber, mas é possível imaginar muitos desdobramentos dessa questão

O tripulante

Uma outra situação também marcou a minha aventura. Para esse exemplo, irei chamar o aluno citado de “O tripulante”. O grupo de trabalho d’O tripulante desde o começo do processo haviam se mostrado muito agitados e distraídos. Em qualquer atividade que envolvesse a produção de algo, escritos ou jogos teatrais, eles arrumavam um jeito de não as realizar, fugindo da sala ou terceirizando para colegas.

No terceiro dia de trabalho, aonde o foco era apenas o processo criativo do vídeo, eles estavam muito empolgados, e relataram que queriam trabalhar em cima da questão que refletia sobre o papel da pessoa branca no movimento negro. Segundo eles, a pessoa branca não tinha espaço no movimento. A ideia do vídeo era uma cena onde vários homens negros jogavam basquete, e um homem branco chegava reproduzindo estereótipos de pessoas negras pedindo para participar do jogo, os homens negros o intimidariam e teriam falas sobre pessoas brancas não saberem jogar basquete.

Dentro dessas circunstâncias, tive várias conversas com eles sobre o tema, e sobre a forma que desejavam abordá-lo. Sugeri ao grupo muitas questões interessantes, que refletiam nas maneiras como a cena seria construída e como reverberaria suas intenções. Além de sempre questioná-los sobre suas opiniões a respeito do tema escolhido.

Por ser uma colocação polêmica, acompanhei toda a discussão do grupo a respeito e por fim sugeri que a abordagem do vídeo fosse diferente, e que focassem na crítica a forma estereotipada que a pessoa negra era retratada, aparentemente eles concordaram, e os deixei planejando detalhes do vídeo.

No dia da aulaformance, desse grupo específico apenas O tripulante compareceu. O vídeo exibido mostrava um misto da primeira ideia do grupo, com a ideia sugerida. Diante dessa situação, fiz questão de na hora da entrevista fazer apenas uma pergunta para ele: Qual o papel da pessoa branca nos movimentos negros? O tripulante manteve a mesma opinião relatada pelo grupo na aula anterior. Essa declaração, juntamente com o vídeo apresentado suscitou diversos contrapontos da plateia.

A discussão ocorreu de forma bastante organizada e respeitosa, muitos deram suas opiniões e escutaram uns aos outros. O tripulante, no decorrer das falas, parecia muito interessado e atento, por fim ele encerrou sua fala dizendo que estava muito reflexivo, e que entendeu como o vídeo do seu grupo havia levantado uma bandeira de forma não intencional. Em sua autoavaliação escrita, O tripulante foi muito sucinto, mas relatou que aprendeu muito com as discussões e o processo de trabalho.

Nesse exemplo, nos momentos anteriores à aulaformance, tive muita dificuldade em reunir vivências dos alunos desse grupo, que transparecessem um encaminhamento para o objetivo estabelecido. Nesse caso, na última atividade realizada, o único aluno presente no grupo compreendeu o objetivo através de uma série de desencontros com o mesmo, atravessado por questionamentos e exercendo uma escuta coletiva. Considero que esses diálogos propiciados pelos alunos, que orientaram a compreensão do estudante, foram instrumentos de avaliação que reorientaram o processo por meio de reflexões.

O tripulante foi capaz de se avaliar, e transformar a sua perspectiva, por meio do resultado do seu processo, este que causou contestações e o direcionou a superação do seu pensamento inicial. O objetivo principal de compreender a linguagem poética e artística como ferramenta de crítica social e política, foi alcançado por completo pelo aluno nesse momento.

Apesar d'O tripulante ter alcançado o objetivo ao final do processo, eu não poderia deduzir que o resto do grupo também chegaria, o que não desvaloriza todo o caminho percorrido por eles. Logo, o restante do grupo foi avaliado com 2 pontos, mas O tripulante, por escrito, se avaliou com a nota máxima de 3 pontos, e foi avaliado por mim igualmente com a mesma nota.

Os tripulantes

As regras propostas por mim para a aulaformance mantiveram uma organização que foi respeitada, e a partir das autoavaliações consegui entender melhor o que os alunos pensaram sobre o processo. Chamarei então a partir daqui os alunos em geral de “Tripulantes”.

Nos momentos das entrevistas, o meu foco não estava em que os tripulantes respondessem as perguntas feitas de acordo com minhas expectativas, mas que se expressassem a partir das suas vivências do processo, além de interagirem enquanto plateia, perguntando e refletindo sobre o que foi dito.

Muitos tripulantes se sentiram mais confortáveis enquanto plateia, tanto que em suas entrevistas optaram por não falar, mas em posição de plateia levantavam questões e faziam comentários que demonstrava a compreensão do objetivo estabelecido a partir dos vídeos e entrevistas dos colegas.

Em um desses casos, em um vídeo apresentado, observava-se em cena: uma pessoa lavando uma roupa de cor preta, e a todo momento comparando com uma roupa de cor branca, a pessoa usava diversos produtos de limpeza, e esfregava a roupa preta, a intensidade ia aumentando até a pessoa desistir e jogar a roupa preta fora.

Durante a exibição do vídeo, muitos alunos esboçaram suspiros e sonoridades que representavam revolta, assim que o vídeo terminou os alunos estavam muito incomodados com o que tinham assistido, causando um burburinho. Eu, Danilo e a professora ficamos preocupados, pois o autor desse vídeo anteriormente tinha pedido para não participar, já que, em experiências anteriores, em outras matérias ele havia sido hostilizado pelos colegas de classe, e não queria passar por isso de novo.

Mesmo eu me opondo, a professora optou por passar o vídeo, logo, com a reação dos alunos, nos preocupamos, apesar de que o aluno quando viu que seu pedido não foi respeitado saiu de sala. Para nossa surpresa, os alunos se pronunciaram fazendo associações do vídeo com os assuntos discutidos nas aulas, como o conceito de embranquecimento da nação, e em como o vídeo causava revolta por fazer uma crítica muito forte ao tema.

Danilo fez uma fala sobre como a função da linguagem cênica também era a de criticar e suscitar a revolta. O autor do vídeo retornou para a sala e escutou alguns comentários sobre seu vídeo, mas não quis se manifestar. Esse vídeo em específico causou muito mais reações de revolta e manifestações de indignação do que os outros que mostravam de forma explícita e mais realísticas situações de racismo.

Os alunos citados anteriormente, que se identificaram mais como plateia, foram em sua maioria os que manifestaram sua revolta com o assunto levantado pelo vídeo, os que compreenderam nesse momento o lugar que a linguagem cênica poética pode ocupar, e dessa forma alcançando o objetivo principal proposto.

Em uma conversa posterior com o aluno autor do vídeo, o questioneei sobre como ele se sentiu após não termos respeitado o seu pedido. Ele relatou ter ficado com medo, mas que fora

da sala pensou que talvez não tivesse o que temer, pois o seu vídeo estava coerente com o seu processo, concluiu dizendo que achou bom termos resolvido exibir o vídeo.

Essa situação me fez refletir e questionar a minha postura em respeitar o pedido do aluno, e na postura da professora que não respeitou. Se tivéssemos seguido a minha decisão, o processo de avaliação de vários alunos teria sido diferente, e poderia inclusive não ter chegado na etapa que chegou, inclusive a do autor do vídeo. Mas por outro lado, só funcionou pois os alunos compreenderam suas intenções, porém poderiam ter mais uma vez hostilizado o aluno. Será que foi mesmo a decisão mais prudente?

Um grupo de tripulantes não entregou o vídeo final, elas afirmaram entregar no dia seguinte – o que não foi realizado. Elas também optaram por não realizar a entrevista, e enquanto plateia apenas uma trouxe questões, que questionavam o discurso do tripulante. Já o desenvolvimento da ideia foi muito interessante, fiquei triste por não ter surgido um resultado.

Nas aulas anteriores, essas tripulantes trouxeram um texto, de duas páginas e meia, onde era repetida uma mesma frase: ‘Ser uma pessoa negra no Brasil é, ser uma pessoa negra no Brasil é...’ Essa frase foi passada para a turma como ponto de partida para uma escrita automática, dessa atividade esse texto surgiu.

Em meio a conversas, elas relataram que queriam trabalhar com uma estética de repetição e um jogo de entonações que exploraria dizer a frase de diversas maneiras, elas já tinham tudo planejado, e a maioria das questões e reflexões as quais eu havia pensado foram elas mesmas que levantaram.

As tripulantes chegaram à conclusão de que ser uma pessoas negra no brasil era ter que se repetir, se reafirmar, era ter que explicar o que é ser uma pessoa negra no Brasil, era tentar entender o que é uma pessoa negra no Brasil, era passar essa angústia e pertencimento através dessa mesma frase, e que a partir dessa estética elas falariam sobre a negritude brasileira de forma poética.

Com todas essas reflexões levantadas por elas, criei muita expectativa em ver o resultado desse processo. Mais do que sanar as minhas expectativas me encontrei em pensamentos quanto ao produto final, se valeria mais que o processo, e se tinha como avaliar um trabalho artístico sem ter um resultado. Sempre questioneei essa posição, mas nesse momento fui colocado em xeque quando me encontrei nessa posição.

Fui então pensar sobre os outros grupos, e cheguei à conclusão de que, muitos grupos que entregaram o vídeo, por exemplo, não tinham um resultado estético bom, o que foi reconhecido pelos alunos, mas que de certa forma foi preciso que tivesse um produto final para que essa reflexão surgisse.

Essa situação me fez enxergar a importância de um resultado artístico final, mesmo que esse não seja o foco principal da avaliação, pois mesmo assim o resultado acaba se tornando um alicerce para o resto do trabalho.

Essas tripulantes, em suas auto avaliações, se avaliaram com notas entre 2 a 2,3 pontos, além de relatarem que se comprometiam na entrega do vídeo e que haviam feito planejamentos muito bons que conversavam com o tema sugerido e as discussões em sala. Levando em consideração o acompanhamento que tive com as tripulantes, e o não recebimento do vídeo as avaliei com 1,5.

Os tripulantes que não foram citados aqui de forma específica e obtiveram a nota máxima, tiveram um processo interessante e conseguiram alcançar o objetivo proposto. As autoavaliações foram muito influentes, pois alguns dos tripulantes que não se manifestaram nem nas entrevistas nem enquanto plateia, revelaram suas considerações por meio da autoavaliação escrita.

Ao final da aulaformance, foi pedido aos alunos que fizessem uma autoavaliação escrita – citada várias vezes durante esse relato mas não explicada de forma detalhada – essa autoavaliação teve o intuito dos alunos relatarem seus processos, levantando pontos positivos e negativos, e ao final se darem uma nota que seria considerada. Depois de entregues e lidas por mim, elas foram devolvidas aos alunos com observações escritas, um *feedback* sobre seus processos, sendo também uma forma de valorização do aluno, já que sua autoavaliação é levada em consideração, além de estabelecer um diálogo saudável entre professora e aluno.

No decorrer dessa jornada, aos poucos me senti acolhida pelos tripulantes da nave 2ºH, e aos poucos também os acolhi. O objetivo nunca foi de imposição de mudanças, mas sim, de transformação mútua, e da real vivência dessa experiência de avaliação. Talvez, não me sinta pronta para avaliar, mas pronta para encarar a diversidade de possibilidades de avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

UMA JORNADA EM BUSCA DE QUE?

De vez em quando, em minha mente, germina um recorrente pensamento: O ser humano como um ser inacabado, e consciente disso (FREIRE, 1987). Por que então a contínua busca por uma completude que nunca chegará? A busca por uma formação que não se formará? O querer de uma construção que nunca terá fim?

Para mim, sempre foi difícil interpretar o conceito de eternidade, creio que por sermos seres finitos - e sabermos que teremos um fim - essa ideia seja muito abstrata e distante. Mas justamente por isso tudo, a vida precisa ser uma construção para um determinado fim? A minha cabeça é hábil em criar questionamentos, mas não em achar as suas respostas. Felizmente, não estou na trilha das respostas e sim na trilha da dúvida, que me encaminha para muito mais longe.

Como arte educadora, uma das minhas trilhas principais é trilhar novas trilhas para novos trilheiros, logo também estou trilhando novas trilhas para mim mesma. Nesse trava línguas de trilhas é que trilho, enfim, de encontro a infinitude na educação. A avaliação surge como uma poderosa e confiável parceira nessa jornada, e como todos os grandes parceiros, ela também nos irrita, por vezes nos entristece, sem querer nos derruba, mas não nos abandona, e sempre nos direciona para algum caminho.

A imagem de um ciclo agora se forma em minha mente, não um ciclo fechado, mas com ramificações e conexões emaranhadas que dão nós, se contrapõe, são paralelas, perpendiculares, falhas, fortes, tremulas, e de todos os tipos imagináveis e inimagináveis. A imagem se forma quando penso em avaliar.

Não fecho esse ciclo, pois não quero mais acreditar em pontos finais. Sei que são necessários, mas que sejam então reticências disfarçadas de pontos finais. Precisamos escutar o que a avaliação tem a dizer e com o que ela pode contribuir. Precisamos apresentá-la aos nossos alunos e colegas como novas parceiras de trilha. A avaliação precisa ser a melhor amiga de todos nós.

Nesse caso, sou a favor da fofoca, que se espalhe histórias e causos sobre a avaliação. Que todos fiquem sabendo sobre sua relação íntima com a aprendizagem. Que ela seja tema de conversa em rodas de amigos. É preciso falar sobre isso, como em cinco anos dentro da

universidade tão pouco ouvi sobre esse tema? Declaro e desejo que todos tenham a oportunidade de prostrar sobre ela.

Desenvolver esse trabalho me deu um superpoder, o poder da onipresença. Estive ao mesmo tempo no papel de educadora avaliadora e de educanda avaliada. A fonte desse poder veio da própria avaliação, que nos coloca em constantes situações de reflexão, de risco, e de atrito, e é do atrito que se produz faíscas.

É nesse ponto, em meio as faíscas, que se encontra as artes cênicas. E são justamente as **artes cênicas na educação** que faz dessas faíscas **fogo**, e o fogo nunca passa despercebido. Ele queima, deixa marcas, ao mesmo tempo que destrói algumas coisas, aquece outras, ele ilumina, mas também pode cegar, é atrativo e perigoso. E por tudo isso, é necessário.

Apesar de que, provavelmente, eu não encontre mais com os alunos os quais compartilhei essa jornada, os carrego nos pontos de interrogações que mantenho na memória. Espero que eles também carreguem esse momento nas suas, e que este os tenha transformado a ponto de ser recorrente, assim como certamente será comigo.

Encerro essa trajetória com uma breve pausa, para descansar, olhar pra trás, respirar fundo e admirar a paisagem. Encerro essa trajetória de mãos dadas com a avaliação, sabendo que caminharemos juntas rumo a um horizonte de possibilidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus editora, 2012.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

BECKER, Fernando. **Da ação à operação: O caminho da Aprendizagem: J. Piaget e P. Freire**. Porto Alegre: EST: Palmarinca: Educação e realidade, 1993.

BOAS, Benigna Maria De Freitas Villas. **Portifólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

CARVALHO, José Sergio Fonseca de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Julio Groppa. **Erro e fracasso na escola**. São Paulo: Grupo Editorial Summus, p.11-20, 1997.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil. O longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. **Metodologia do ensino de arte**. Coleção magistério. 2º grau. Série formação do Professor. São Paulo: Cortez, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 27ª Ed. Trad: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino do teatro**. 7ª Ed. Campinas - SP: Papirus, 2001.

LANIER, Vincent. Devolvendo Arte à Arte-educação. **Revista Ar'te**. São Paulo: Editora Max Limonad, n.11, p.43-55, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 2, p. 59-76, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PACHECO, Dirceu Castilho. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, p.119-36, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 1999.

APÊNDICES

PLANO DE AULA 1

30/10 (Quarta-feira)

Tema: Racismo estrutural

Objetivo: Compreender o significado e as consequências do racismo estrutural no Brasil, para entender sua inserção e relação com a sociedade.

Desenvolvimento/ Metodologia

- Os estudantes serão contextualizados de que farão um trabalho, e que o processo desse trabalho fará parte de uma pesquisa acadêmica. (10 min)

Exibição do vídeo: "É plano sequência que você quer?"

<https://www.youtube.com/watch?v=wJ6nMmpRVQ4>

NO QUADRO:

Tema do trabalho: Negritude Brasileira.

Plano Sequência: Vídeo sem cortes.

Duração: Mínimo 20 segundos, máximo 3 minutos. (Flexível dependendo da proposta)

Entrega do vídeo: 11 de Novembro

Apresentação: 13 de Novembro

- *Escrita automática: Para o início os alunos serão orientados a fazer uma escrita automática a partir da frase: “Ser uma pessoa negra no Brasil é”. A escrita automática consiste na escrita de um texto de forma livre, sem pensar especificadamente em linha de sentido nem formas textuais, apenas uma escrita ininterrupta dentro de um tempo determinado. Será contado 1min para essa escrita. (2 min)*
- *Será proposto que os alunos se juntem em seus grupos de trabalho, com mínimo de 3 membros, e leiam as escritas uns para os outros, elencando semelhanças e diferenças para formular um novo texto juntos. Deverão guardar esse texto para outro momento da aula. (10 min)*

- A imagem da obra “A redenção de Cam,” será exibida e será questionado aos alunos o que se recordam de sua análise da aula anterior. Espera-se que apareçam os temas: Racismo estrutural, embranquecimento da nação, eugenia. (5min)
- Explicação expositiva do termo eugenia e de suas influências no Brasil. Mostrar imagens de propagandas de sabão, e parte de um livro didático de 1936 abrindo para discussão. (10 min)
- Retornando à obra, junto com a turma responderemos a seguinte questão:

(PAS- 2017) 45- Infere-se do texto que a política de embranquecimento implantada no país durante o segundo reinado, foi um dos fatores responsáveis pela eliminação do racismo no Brasil, consolidada no início do século XXI.

Serão levantadas questões sobre a frase **eliminação do racismo no Brasil** presente na questão. Os grupos serão convidados a compartilhar seus textos com a turma para alimentar a discussão. (10 min)

- Após a discussão a turma será orientada a realizar o jogo: “A máquina”, baseados em seus textos pessoais e coletivos. Primeiramente nos grupos separados, depois toda a turma junta. (25 min)

A máquina: O jogo consiste na construção coletiva de uma máquina corporal. Um aluno vai ao centro e escolherá uma palavra ou frase e um movimento, dentro do tema proposto, e executará essa ação repetidas vezes. Em seguida outro aluno fará o mesmo, compondo com a movimentação do colega, e assim por diante até irem todos os alunos ao mesmo tempo, formando assim ‘a máquina’.

- Por fim serão distribuídas folhas aos alunos e eles serão orientados sobre a escrita de um diário de bordo, e em sala iniciarão a escrita. (tempo restante da aula)

Diário de Bordo

O diário de bordo dos alunos deve conter toda a experiência do processo do trabalho. De forma pessoal e como o aluno preferir devem ser relatadas as suas impressões, emoções, críticas, reflexões e etc das aulas. Todos os dias de aula o relato da aula anterior deverá ser mostrado para a professora. Obrigatoriamente o diário deve conter as datas das aulas.

Avaliação

Compreensão das reverberações do racismo estrutural no Brasil através da construção da máquina.

PLANO DE AULA 2

06/11 (Quarta-feira)

Tema: Representatividade Negra

Objetivo: Analisar criticamente a representatividade da pessoa negra no Brasil, para contribuir com a superação de um racismo ainda presente.

Desenvolvimento/Metodologia:

- O início da aula será para o compartilhamento dos textos produzidos em grupo pelos alunos na última aula.
- Será pedido aos alunos que em seus cadernos listem pessoas negras:

Da mídia (Atores/atrizes, Jornalistas, apresentadores...etc)

Músicos/Cantores

Desenhos

Professores

- No quadro será listado as referências de locais que os alunos mais citaram sobre onde essas personalidades aparecem, sendo iniciada uma discussão sobre esses locais de maior representatividade. (30 min)

Assumido um pré-conceito julgo que os alunos citarão mais personalidades musicais, do contexto do rap, samba, funk etc...

A partir desse ponto problematizar a ausência de personalidades negras em outros estilos musicais populares, ex: *Sertanejo*. (20 min)

- Será explanado o contexto de que pessoas negras não podiam atuar. (20 min)

*“O que era feito quando se queria representar pessoas negras?” Espera-se que cheguem no termo: **Black Face***

Vídeos e fotos servirão de exemplo do termo.

- Vídeos

<https://www.youtube.com/watch?v=hBNtp1XIHqg> (PENTES TEASER)

<https://www.youtube.com/watch?v=SDrUUe3710Y> (Dom pepo- cabelo)

https://www.youtube.com/watch?v=trfuqjFx_XE (Djonga – hat trick)

Fazer observação para “nega maluca” trazendo referência do feminismo negro

- Questionar a turma: Qual minha posição nesse discurso?
- Iniciar planejamento do roteiro do vídeo
- Os alunos serão orientados sobre como devem entregar o roteiro de trabalho, o roteiro deve ser entregue junto com o vídeo, e deve conter as seguintes informações:

Nome do grupo, nome de cada integrante, turma, nome do vídeo, breve sinópse.

Avaliação: Compreensão da falta de representatividade da pessoa negra no Brasil através dos debates em sala. Entrega de um roteiro prévio com proposta de filmagem.

PLANO DE AULA 3

8/11 (Sexta-feira)

Tema: Processo de criação

Objetivo: Experenciar um processo de criação, estabelecendo relações com os assuntos discutidos em sala e a linguagem audiovisual.

Desenvolvimento/Metodologia

- Os grupos se reunirão para um momento de "toró de ideias" (Isso se eles não tiverem realizado o pedido da aula anterior)
- Os grupos serão auxiliados sobre seus planos, levarei novamente seus textos para ajudar.

- Será proposto que quem quiser e tiver com tudo pronto filme na escola, caso contrário farão uma prévia, um ensaio do que será filmado.
- Os alunos serão orientados novamente sobre como devem entregar o roteiro de trabalho, o roteiro deve ser entregue junto com o vídeo.

Avaliação: Assimilação da linguagem poética como potencializadora de um discurso crítico. (Através das ideias para os vídeos e suas capacidades de execução)

PLANO DE AULA 4

13/11 (Quarta-feira)

Tema: Aulaformance

Objetivo: Vivenciar um ato performático cênico através da apresentação dos trabalhos, como exercício de protagonismo estudantil.

Desenvolvimento/Metodologia

- A aula será para a apresentação dos trabalhos, que ocorrerá através de um ato performático (aulaformance).
- Ao final os alunos serão convidados a fazer uma auto avaliação escrita. Essa deverá conter suas impressões sobre seus processos individuais, e uma nota a qual o aluno se atribui.

Avaliação

Assimilação do ato performático como prática de avaliação.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1) Primeiro grupo - XADREZ

Musica: Tim Maia – Descobridor dos 7 mares

Apresentação do vídeo

Entrevista:

Os alunos livremente devem responder a perguntas específicas sobre seus trabalhos.

- Ter ensaiado antes ajudou na hora de gravar?
- Como surgiu a ideia para a gravação? Alguém de vocês já passou por essa situação? (Alguém conhecido...) Por que esse tipo de situação acontece?
- Como foi na hora de fazer a cena? Vocês encontraram novas ideias?
- Qual mensagem vocês quiseram passar com esse vídeo?

Momento: FALA QUE EU RESPONDO!

Momento destinado a perguntas da plateia para os entrevistados, nesse momento só fala quem tem o microfone em mãos.

2) Segundo grupo – OS SEGUNDOS

Música: IZA - Brisa

Entrevista:

Os alunos livremente devem responder a perguntas específicas sobre seus trabalhos.

- Por que um vídeo performático?
- Qual a importância de falar sobre o empoderamento da pessoa negra?
- Tiveram facilidade em passar a ideia para a prática?
- Qual mensagem vocês quiseram passar com esse vídeo?

Apresentação do vídeo

Momento: FALA QUE EU RESPONDO!

Momento destinado a perguntas da plateia para os entrevistados, nesse momento só fala quem tem o microfone em mãos.

3) Terceiro grupo – AS MENINAS SUPER PODEROSAS

Música: Baco – Bluesman

Apresentação do vídeo

Entrevista:

Os alunos livremente devem responder a perguntas específicas sobre seus trabalhos.

- Qual maior problema desse tipo de situação do vídeo?
- O que a sociedade espera das pessoas negras?
- Existe um jeito certo ou errado de se criar uma cena?
- Qual mensagem vocês quiseram passar com esse vídeo?

Momento: FALA QUE EU RESPONDO!

Momento destinado a perguntas da plateia para os entrevistados, nesse momento só fala quem tem o microfone em mãos.

4) Quarto grupo – MOVIE MAKERS

Música: BK- Planos

Apresentação do vídeo

Entrevista:

Os alunos livremente devem responder a perguntas específicas sobre seus trabalhos.

- Qual o papel da pessoa branca no movimento negro?
- Qual mensagem vocês quiseram passar?

Momento: FALA QUE EU RESPONDO!

Momento destinado a perguntas da plateia para os entrevistados, nesse momento só fala quem tem o microfone em mãos.

5) Quinto grupo (10 min) TRANSCEDENTAL

Música: Rihanna – Man Down

Entrevista:

Os alunos livremente devem responder a perguntas específicas sobre seus trabalhos.

- Qual o poder de uma frase?

-Qual mensagem vocês quiseram passar com esse vídeo?

Apresentação do vídeo

Momento: FALA QUE EU RESPONDO!

Momento destinado a perguntas da plateia para os entrevistados, nesse momento só fala quem tem o microfone em mãos.

6) Sexto grupo – Optou por não ter um nome pro grupo

Música: BaianaSystem - Saci

Apresentação do vídeo

Entrevista:

-O que significa essa lavagem da roupa preta?

-Por que você acha que seu vídeo causa tanta revolta?

-Qual mensagem você quis passar?

Momento: FALA QUE EU RESPONDO!

Momento destinado a perguntas da platéia para os entrevistados, nesse momento só fala quem tem o microfone em mãos.